

Rumpf, Horst

Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf Klaus Pranges Aufsatz "Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion"

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 4, S. 539-545



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Horst: Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf Klaus Pranges Aufsatz "Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion" - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 4, S. 539-545 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144479 - DOI: 10.25656/01:14447

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144479>

<https://doi.org/10.25656/01:14447>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 4 – August 1987

I. Thema: Mädchen und Frauen im Bildungssystem

- SIGRID METZ-GÖCKEL Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet 455
- MARGRET KRAUL Geschlechtscharakter und Pädagogik – Mathilde Vaerting, Professorin für Erziehungswissenschaft (Jena 1923–1933) 475

II. Diskussion

- RAINER DÖBERT Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung 491
- ALFRED LANGEWAND Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie 513
- CHARLES BERG Die interne Ökonomie des Unterrichts. Ein didaktisches Modell 523
- HORST RUMPF Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf Klaus Pranges Aufsatz „Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion“ 539
- KURT GERHARD FISCHER „Krise“ – „Misere“ – „Elend“: Politische Bildung heute. Ein Literaturbericht 547

III. Rezensionen

- MICHAEL WINKLER HANS SCHEUERL: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß 565
- HANS SCHEUERL HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit 570
- F. HARTMUT PAFFRATH GERHARD MEYER-WILLNER: Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos 573

BRIGITTE H. E. NIESTROJ	BEATRICE MARRÉ: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erziehung (1762–1851). Ein Beitrag zur Geschichte der Familienerziehung 576
JÜRGEN OELKERS	ISRAEL SCHEFFLER: Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education 578
DIETRICH BENNER	HELMUT HEIM: Systematische Pädagogik. Eine historisch-kritische Untersuchung 582

IV. Dokumentation

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Pädagogische Neuerscheinungen 587

Contents

I. Topic: Gender and Education

- SIGRID METZ-GÖCKEL The Pros and Cons of Coeducation – An old Debate
Re-Examined 455
- MARGRET KRAUL Gender and Pedagogics – Mathilde Vaerting, Profes-
sor of Educational Science (Jena, 1923–1933) 475

II. Discussion

- RAINER DÖBERT Prospects of Kohlberg-oriented Research on Moral
Development 491
- ALFRED LANGEWAND The End of Education and of Educational Theory –
An Essay on the Developmental Spinozism of Schlei-
ermacher's Theory of Education 513
- HORST RUMPF A Critical Response to Klaus Pranges Essay "Biogra-
phy and Pedagogical Reflections" 541
- KURT GERHARD FISCHER "Crisis and Misery" – Political Education Today: A
Review Essay 549

III. Book Reviews 567

IV. Documentation

New Books 589

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" 591

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen

Erwiderung auf KLAUS PRANGES Aufsatz „Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion“

Dem ersten Blick mag an den Ausführungen PRANGES vieles einleuchten: wer wäre nicht gegen real existierenden pädagogischen Schlendrian, der sich nur auf seine Intuition und die ergriffene Identifikation mit Kindern beruft, um die schiere Regression zu maskieren – die Flucht vor dem Erwachsenwerden, vor der Entäußerung, vor dem genauen Hinsehen und Argumentieren; die Flucht auch vor dem Erlernen lernbarer Lehrfähigkeiten, vor der Diskussion identifizierbarer Tatbestände und Begründungen, diese Flucht hat bis zur Gegenwart gewiß nicht ganz selten im Nebel der Rede vom „pädagogisch Eigentlichen“ ihr Schäfchen ins Trockene gebracht. Die Anregung, in Pädagogenbiographien, -praktiken und -theorien auf sich blind durchsetzende Kindheitswünsche, Kindheitstraumata zu achten, um mit ihnen umgehen zu lernen – diese Anregung verdient Beachtung.

Dem zweiten Blick freilich kommen Zweifel – er vermißt in der Anklage diskutierbare Unterscheidungen und wittert hinter gar zu allgemeinen Anwürfen das mythisierende Schreckbild einer „Pädagogik vom Kinde aus“, die die Kinder um die Arbeit am Erwachsenwerden betrügt. Und der dritte Blick kann dann schon hinter dem Schreckbild einer dem Kindschema verfallenen Pädagogik Vorstellungen von Erziehung, von Unterricht, von Erziehungswissenschaft entziffern, die der kritischen Pädagogik der Moderne unverblümt den Laufpaß geben – namens der fälligen und unausweichlichen Unterordnung der Menschen unter die Gebote der institutionell verfaßten Wirklichkeit, namens einer abstrakten Lernpflicht, namens des Objektiven, das zu akzeptieren den Erwachsenen ausmacht. Wobei der institutionellen, der objektiven Wirklichkeit und ihren Forderungen zu entsprechen ist, ohne Ansehen ihrer inhaltlichen Qualitäten: Pflichterfüllung als Weg zum Erwachsenwerden.

Schauen wir genauer: Die von ihrer eigenen Kindheit verblendeten Pädagogen gebärden sich in PRANGES Augen wie Schildbürger – sie tun so, als „gäbe es das Wetter erst, wenn man über den Regen lamentiert oder Gedichte über Mondaufgänge verfaßt“ (PRANGE 1987, S. 349). Der Sieg über die zu Kuriositäten stilisierten Erfinder der Kindheit wird verdächtig leicht errungen – denn wer von den in Frage kommenden Autoren bestreitet schon im Ernst die *anthropologische*, d.h. die vorhistorische Kindheitsatsache?

In den folgenden Abschnitten ist zweimal von einem Dogma die Rede: „Um so überraschender mutet das Dogma von dem Vorrang des Kindstatus und dem glücklichen Kinderleben an“ (ebd.) (sc. wenn man die Hilflosigkeit und den allgemeinen Kinderwunsch, erwachsen werden zu wollen, erwägt). Und: „Genau an dieser Stelle greift das Dogma der Pädagogik vom Kinde aus hilfreich ein“ (PRANGE, S. 350). Übermäßig klar ist diese Formulierung nicht – zumal wenn man bedenkt, daß hier ein Pfeiler der Gesamtargumentation errichtet werden soll (denn

das, wogegen polemisiert wird, muß ja als existent erwiesen sein, wenn es sich nicht um Spiegelfechtereien handelt). Der Leser erfährt von einem Dogma, einem offenbar für gültig gehaltenen Lehrsatz. Ein Blick auf die historischen Umstände der Genese dieses pädagogischen Slogans (in der Hamburger Reformszene um 1910 [vgl. GLÄSS 1961, S. 79; vgl. auch RÖDLER 1987]) hätte die Versteinerung, gegen die sich leicht abstrakt polemisieren läßt, dynamisiert. Daß es sich da um ein gegen Erfahrungen und Einwände resistentes *Dogma* handelt, darf an einer zentralen Stelle der Argumentation nicht stillschweigend eingeführt und behauptet, es muß abgeleitet und begründet werden.

Aber abgesehen von verdinglichenden *Formulierungen* – sind die *Gedanken* schärfer und triftiger? An welcher Stelle greift das ominöse Dogma von „der Pädagogik vom Kinde aus hilfreich ein“? An der Stelle, an der das Kind „die Lernzuwächse“ beim Großwerden „mit einer Entzauberung und Ernüchterung“ (PRANGE 1987, S. 350) zu bezahlen hat, weil es nicht mehr im Mittelpunkt einer bildhaft bedeutungsvollen Welt steht. Und das Dogma erlaubt es einer bestimmten (schein)erwachsenen Menschengattung auf gesellschaftlich legitimierte Weise wieder zurückzutauchen, den Bruch sozusagen halluzinatorisch rückgängig zu machen – sie dürfen wieder wie die Kinder werden, „Weltbild spielen“: es ist ihnen erlaubt, „selber kindlich zu sein“ (ebd.). Zudem dürfen sie auch reden, denken, argumentieren und schreiben wie Kinder. Der Sonderstatus von Kindern, die im Erwachsenenleben nicht recht voll genommen werden müssen, wird auch „in Privilegien der pädagogischen Theoriebildung“ (ebd.) übersetzt. Die über Pädagogik schreiben und denken brauchen sich – im Schutz des Dogmas – „nicht vor den Institutionen, wie sie sind zu legitimieren“ (ebd.).

Eine merkwürdig geschichtsferne Mythologie der kindheitsverhafteten Pädagogenkarriere wird hier phantasiert – nicht etwa einem komplexen und mehrdeutigen Material abgerungen (denn bei den später genannten LIETZ, NOHL, STEINER, NEILL, PAULSEN dienen biographische Hinweise lediglich als nicht weiter erörtertes Illustrationsmaterial). Dieser idealtypisch beschriebene pädagogische Flüchtling aus dem wirklichen Leben bringt es schließlich auch noch fertig, die ihm anheimfallenden Kinder „einen geradezu absurden Preis zahlen zu lassen“: „Ihnen wird das vorenthalten, was die relevante und unaufhebbare Wirklichkeit der Erwachsenen ausmacht, zu der immer auch die Limitation durch Institutionen gehört“ (PRANGE 1987, S. 351).

Offenbar soll hier nicht die Rede sein von verborgenen Phantasien, von Unterströmungen des realen Handelns, von eingemischten Motiven, neben denen auch ganz andere Motivketten und Erfahrungen stehen – es soll die Rede sein von dem Wesenskern des Pädagogen „vom Kinde aus“, den der Röntgenblick des Diagnostikers unzweideutig ausgemacht hat. Ähnlich wie bei dem Wortgebrauch vom „Dogma“ findet sich auch hier eine die konkrete Geschichte hinter sich lassende Schau ins Wesen des regressiven Pädagogen. Kühne kritische Visionen, waghalsige Generalisierungen kommen hier in der Diktion von Tatsachenbeschreibungen daher – und das in einem Pädagogen-Aufsatz, der Pädagogen die Leviten liest, weil sie sich auch in ihrer Wissenschaft den Gepflogenheiten Erwachsener zu entziehen neigen!

Geschichtsfern nenne ich eine mythologisierende Denkweise, die nicht realisiert, wogegen die sogenannte „Pädagogik vom Kinde aus“ als Protest- und Erneuerungs-

bewegung angetreten ist, was sie also auch in sich enthält. Es geht doch wohl nicht an, den die Welt in Lektionen zerstückelnden, die Schüler-Kinder bis in die letzte Körper- und Geistesregung reglementierenden Charakter der öffentlichen Schulerziehung in dem halben Jahrhundert vor 1914 insgeheim – nämlich bei der Konstruktion der realitätsflüchtigen Pädagogenkarrieren – hinaufzujubeln zu einer Instanz, die den jungen Menschen das Erwachsenwerden zumutet, den „Zuwachs an Differenzierungen unter Verlust gegebener Identitäten“. Oder verdient das „Schmerz der Negation und die Erfahrung der Entäußerung“ zu heißen, was der Nichtpädagoge NIETZSCHE an den Schulen und Schülern seiner Zeit wahrnehmen zu können glaubte (und worin auch später nicht wenige ihre Schulerfahrungen wiederfanden): „Ohne Beschönigung des Ausdrucks gesprochen: die Masse des Einströmenden ist so groß, das Befremdende, Barbarische und Gewaltsame dringt so übermäßig, ‚zu scheußlichen Klumpen geballt‘ auf die jugendliche Seele ein, daß sie sich nur mit einem vorsätzlichen Stumpfsinn zu retten weiß. Wo ein feineres und stärkeres Bewußtsein zugrunde lag, stellt sich wohl auch eine andere Empfindung ein: Ekel.“ (NIETZSCHE in der Zweiten Unzeitgemäßen Betrachtung; NIETZSCHE 1954, S. 255).

Gerade daß die Inhalte so gelernt wurden, daß keine, vom eigenen Nachdenken getragene und geforderte Entäußerung, keine verstehende Aneignung der aufzuklärenden Welt möglich wurde, daß das zu Klumpen geballte stumpfe Resultatwissen das „Aufhellen der Köpfe“ verhinderte – das war und blieb ja quer durch die Schularten ein Hauptmotiv derer, die seinerzeit eine andere Schule, einen anderen Unterricht wollten. Sie bekämpften die Infantilisierung der Schüler wie der Lehrer durch einen Unterricht, der strikte Unterwerfung unter Stoffe und Reglements forderte, ohne daß sich dabei Köpfe hätten erhellen können. Um die wirkliche, nicht scheinhafte Auseinandersetzung mit der Sache ging es – und damit um das in ernsthaften Auseinandersetzungen anzubahnende Erwachsenwerden: „Die Vergeudung unserer Jugend ... Als man uns Mathematik und Physik auf eine gewaltsame Weise aufzwang, anstatt uns erst in die Verzweiflung der Unwissenheit zu führen, und unser kleines tägliches Leben, unsre Hantierungen und alles, was sich zwischen Morgen und Abend im Hause, in der Werkstatt, am Himmel, in der Landschaft begibt, in Tausende von Problemen aufzulösen, von peinigenden, beschämenden, aufreizenden Problemen – um unserer Begierde dann zu zeigen, daß wir ein mathematisches und mechanisches Wissen zu allernächst nötig haben, um uns dann das erste wissenschaftliche Entzücken an der absoluten Folgerichtigkeit dieses Wissen zu lehren!“ (NIETZSCHE, Morgenröte III, Nr. 195; NIETZSCHE 1954, S. 1142). Was die sogenannte „Pädagogik vom Kinde“ antreibt, wenn denn schon allgemein gesprochen werden muß, wird in solchen Sätzen deutlich. PRANGE entleert die Triebkräfte dieser Pädagogik ihres historisch-kritischen Substrats, ihres realen Konfliktpotentials – und so bleibt ihm von ihr nur ein psychischer Fluchtmechanismus übrig; sie schrumpft zur Flucht vor Entäußerungen der Erwachsenenwelt, schließlich zur Verführung in perennierende Kindheit. Getrieben von ihrem Kindschema ist es dann diesen deformierten Scheinerwachsenen immer (im eigenen Interesse) darum gegangen, den Kindern, den Schülern die (institutionellen) Widerstände der wirklichen Welt, der Erwachsenenwelt aus dem Weg zu räumen – die Stereotype von den Pädagogen als den Leuten, die nur nachgeben und nichts fordern, die nicht „durchgreifen“ und nur Nähe und Liebe spüren wollen, diese Stereotype feiert hier Urständ.

Die Diskussion mancher Lehrerzimmer wie der pädagogischen Öffentlichkeit kennt das Schema zur Genüge: eine die Subjektivität und die Mitgift des Lernenden ernst nehmende, sie nicht mit Fertigwissen zuschüttende, sondern sie provozierende Schul- und Unterrichtsarbeit wird da nicht selten als eine solche diffamiert, welche die Forderung der Sache aufweicht und der Bequemlichkeit der Schüler nachgibt. Und ineins damit wird die Forderung erhoben, „endlich wieder“ etwas zu verlangen. Und man wird nicht bestreiten können, daß es auch unter der Flagge kinderfreundlicher Pädagogik Entgleisungen in der von PRANGE angeprangerten Richtung gegeben hat und gibt – sie sagen kinderfreundliche Pädagogik, und sie meinen Beliebigkeit und Spielerei. Daß aber die Unterscheidung zwischen einer kritischen Pädagogik und Didaktik, die die Subjekte und ihre ernsthafte, langwierige Auseinandersetzung mit Kulturinhalten ernstnimmt und deshalb Institutionen kritisiert, die zu äußerlichem Lernen schier zwingen – daß die Unterscheidung zwischen dieser Pädagogik und einer Flucht zurück ins scheinbar heile, ungespaltene Kinderland bei PRANGE nirgends auch nur angedeutet wird, das verdient Kritik. Es leistet jener Reprimitivierung der Diskussion Vorschub: Hier sind die, die etwas verlangen – und dort sind die schwächlichen Weichmacher, welche vor der Jugend kapitulieren. In historischer Perspektive: Was HABERMAS als „einziges Thema unter immer wieder neuen Titeln“ im „Diskurs der Moderne“ seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts namhaft gemacht hat – „das Erlahmen der sozialen Bindungskräfte, Privatisierung und Entzweiung“ (HABERMAS 1985, S. 166) – ist auch bestimmendes Thema der von PRANGE ins Visier genommenen pädagogischen Initiativen und Reflexionen. Und daß da Kindheits- und Jugendtrunkenheit der Auseinandersetzung mit den Brüchen und Entfremdungen der Moderne beigemischt waren, ist unbestritten. Aber diese Beimischungen sollten nicht so überzeichnet werden, daß darüber unkenntlich gemacht wird, in welchem Ausmaß das mit Reformpädagogik Bezeichnete, die „vom Kind ausgehende“ Vision von Erziehung, auch den Ausgang aus blind tradierter Unmündigkeit zu überwinden ansetzte – durch die Ermöglichung eines argumentierenden Gesprächs anstelle machtgestützter Belehrung; durch erfahrungsgesättigten Gebrauch von „Kopf, Herz und Hand“ anstelle der Vermittlung erfahrungsleeren Wissens; durch die Anbahnung von sozialen Erfahrungen, die Verantwortlichkeiten schaffen anstelle des bürokratisch ferngesteuerten und fernkontrollierten Verwaltungshandelns in Schulen, in denen die Menschen „im Auftrage“ und „auf Anordnung von“ fernen Instanzen agieren.

Das von PRANGE erfundene „Kindschema der Pädagogik“ (PRANGE 1987, S. 350) wird von ihm auch als Mehrzweckwaffe verwendet. Nicht nur dient es später der Entlarvung jener gedanklich schwachbrüstigen Pädagogen, die sich weigern, an einem Fundus technologischen Professionswissens zu arbeiten. Es wird auch eingesetzt, um „die Wehleidigkeit angesichts der angeblichen Strangulierung des pädagogischen Elans durch staatlich-institutionelle Vorgaben“ (ebd., S. 351) bloßzustellen. Die bürokratiekonforme Verwaltungsförmigkeit des Schul-Lernens und Schul-Lehrens rückt – dank des „Kindschemas“ – zur Würde einer Größe auf, mittels derer alle Beteiligten Gelegenheit finden, sich von ihren Kinderträumen zu verabschieden und zum realistischen Erwachsenen erstarken können. Die Verwaltungsmaschine – und daß die bürokratische Verwaltung einer Maschine entspreche, hat ja kein weltflüchtiger Pädagoge, sondern MAX WEBER geschrieben (WEBER 1976, S. 561) – wird zum Lieferanten des Lebensernstes, sie macht mit den

„üblichen Limitationen des rechtlich- und institutionell verfaßten Lebens“ (PRANGE 1987, S. 352) bekannt. Mit Erleichterung werden Kultusbürokratien, die ja schon immer wußten, daß die kritischen Pädagogen Schwärmer seien, zur Kenntnis nehmen, daß es ihre Aktivitäten sind, welche das Zeug haben, Lebensernst als pädagogisches Elixier zum Erwachsenwerden in Schulen präsent zu machen. Mit einem Zauberstreich ist einer ausgiebigen kritischen Literatur pädagogischer wie schulrechtlicher Provenienz, der Literatur zum Thema „Verwalte Schule“, der Boden entzogen; es handelt sich um Wehleidigkeit von Leuten, die vor der Erwachsenenheit flüchten und auch die ihnen anvertrauten Kinder zu dieser Rückflucht verführen. Eine elegantere Rechtfertigung der verwalteten Schule läßt sich kaum denken. Die Gegenfrage, ob über der Verwaltungsförmigkeit nicht vielleicht auch maches an Sinn, an Vernunft, an Eigengewicht von inhaltlichen Erfahrungen, an Gegenwart unter die Räder kommen könnte – diese Gegenfrage wagt man schon kaum mehr zu stellen. Auch nicht die, ob institutionelle Festlegungen angesichts der politischen Erfahrung der letzten hundert Jahre diese sinnblinde Glorifizierung verdienen. Nicht vergebens zitiert PRANGE an markanter Stelle ARNOLD GEHLEN. „Wer sich der Inpflichtnahme entzieht, sich selbst auflockert und der Libertinage überläßt“, gerät „in die Nähe des Pöbels“ (ebd., S. 353).

Da gibt es also unvermittelt und ohne Rücksicht auf die Sinnzusammenhänge, die Machtverhältnisse, in denen Institutionen nisten, den archaisch primitiv anmutenden Gegensatz zwischen denen, die sich entäußern, die ihre Pflicht tun, auf ihre privaten Süchte und Bequemlichkeiten und Empfindlichkeiten im Dienst der Institution verzichten, dabei zum Erwachsenen reifen und „die üblichen Limitation des rechtlich und institutionell verfaßten Lebens“ annehmen – und denen, die sich „der Inpflichtnahme“ entziehen, die infolgedessen haltlos werden, der Libertinage, dem Pöbel anheim fallen. Seit THOMAS MANN im „Zauberberg“ seinen Naphta gegen den subjektivistisch-humanistischen Wildwuchs vom Leder ziehen ließ – damit Diskussionen des ersten Jahrhundertviertels um „das Gesetz der Form“ und das Subjektive widerspiegelnd – seit dieser Zeit ist aber doch so viel passiert, daß eine blanke und sinneutrale Erhöhung von „Inpflichtnahme“ und Institutionsfügbarkeit zu erzieherischen Sollgrößen als Gegensatz zu Verpöbelung und Libertinage unter Amnesieverdacht fallen muß.

Ein leitender Ministerialrat im Kultusministerium des größten deutschen Bundeslandes hat immerhin jüngst öffentlich das Folgende gesagt: „Auffällig ist, daß die in den letzten Jahren aufgebaute hoch differenzierte ‚Regelungsmaschinerie‘, als die das Bildungswesen insgesamt und die Einzelschule dem ‚Benutzer‘ – z. B. Eltern und Schülern –, aber auch dem ‚Betreiber‘ – z. B. Administratoren und Lehrern – erscheinen, trotz Hochtourenigkeit immer stärker leerläuft ... Insgesamt wächst das Unverständnis dafür, insgesamt wächst die amüsierte Gleichgültigkeit ...“ (R. BROCKMEYER 1984, S. 66). Wer solches wahrzunehmen glaubt, dem kann nun mit Hilfe von PRANGES Kindschema der Pädagogik der Star gestochen werden. Was diesem offenbar auch pädagogisch leicht infizierten Verwaltungsbeamten als „Leerlauf trotz Hochtourenigkeit“ erscheint, ist nur wieder Produkt von Wehleidigkeit; in Wahrheit handelt es sich um nichts als „die üblichen Limitationen des rechtlichen und institutionell verfaßten Lebens“. Der Ministerialrat sollte sich glücklich schätzen, daß er an einer Stelle sitzt und arbeitet, an der Regeln für das institutionelle Funktionieren ausgedacht und durchgesetzt werden. Denn schon dadurch leistet er

einen unschätzbaren Beitrag dazu, daß der Nachwuchs sich auf die Erwachsenenwelt einstellt, die ja auch von solchen hochtourig laufenden Institutionen bestimmt wird; zudem schafft er die Bedingungen dafür, daß die Jugendlichen, die Kinder lernen, was „Inpflichtnahme“ ist und somit den immer drohenden Gefahren des Absturzes in Libertinage, Verpöbelung oder aber Verkindischung entgehen. Was soll bei solchen Hochleistungen der Institution da noch die Frage nach dem *Sinn* ihrer Aktivität – was soll da noch die Frage nach „Leerlauf“, nach „Gleichgültigkeit“? Inhalte, Räume, Zeiten, Interaktionen – sie schrumpfen diesem Blick schier unweigerlich zum Material für das Einüben der Erwachsenenheit mittels der institutionellen Regeln, die zu Entäußerung und zu Pflichtbewußtsein führen.

Es gibt eine Abstraktionshöhe im Blick auf soziale Systeme, die ihre Souveränität verschaffenden Generalisierungen mit partiellen Blindheiten bezahlt und die Problemverdrängungen als Überwindung wissenschaftsdilettantischer Subjekt- und Situationsverhaftung hochzustilisieren neigt. Die Überlegungen PRANGES zu den „Metastasen“ und der „Galaxie“ (PRANGE 1987, S. 357) innerhalb der Nichtzunft von pädagogischen Theoretikern wären unter dem Gesichtspunkt zu erwägen, in welchem Ausmaß auch hier die archaische Alternative zwischen dem Forcieren eines blind subjektivistischen Wildwuchses, der Konfessionen von sich gibt, und dem Glorifizieren eines Lehramtes, das den Rahmen vorgibt, in dem nun alle einschlägigen Wissenschaftsarbeiter Stein auf Stein zu setzen haben, – in welchem Ausmaß also diese Alternative die vernichtenden Urteile PRANGES über die aktuelle theoretische Pädagogik und die warmherzige Rehabilitation der Herbartianer determiniert und angreifbar macht. Das soll hier nicht mehr versucht werden. Merkwürdig, daß PRANGE an keiner Stelle auch nur fragt, in welchen Kindheiten die schon verdächtig hart auf ihre Erwachsenenheit pochenden Herbartianer verfangen sein könnten!

Um zusammenzufassen: Für ein didaktisches Kunstwissen zu plädieren, das sich „weder aus existentieller Betroffenheit noch aus dem Einverständnis über eine wie auch immer vorgestellt einheitliche Sinnformel“ (ebd., S. 356) ergibt – dafür sprechen gute Gründe. Vor den überindividuellen und übersituativen Forderungen einer Lehrkunst in Privatheit und Konfessionalismus zu flüchten, das ist gewiß keine bloß an die Wand gemalte Gefahr – eine Gefahr, die die Entwicklung einer Lernkultur in den Lehrinstitutionen hintertreibt. Desgleichen ist es gut begründet, „ein Stück Anonymisierung“ (ebd., S. 355), einen Schritt über „die biographisch-intime Fundierung“ von Lernprozessen hinaus zu fordern. Eine gewisse Distanz zu privaten Mitgiften und individuellen Gestimmtheiten ist unabdingbar, wenn Menschen über sich hinauskommen, sich in Sachgehalten, in Aufgaben entäußern und dabei zur objektiven Kultur und zu sich finden sollen. Sonst droht das Lernen in Selbstbespiegelung und Befindlichkeitsbehandlungen zu verglimmen.

Aber: Es fordert m. E. Widerspruch heraus, wenn diese berechtigten Anmahnungen gekoppelt werden mit detailschwachen und globalisierenden Attacken jener pädagogischen Initiativen, die gegen die Liquidation der Erfahrungsmitschuld, der Verstehenslust und des Dranges, sich die Welt tätig anzueignen, aufbegehrten und die deshalb an anderen Institutionen arbeiteten, auch an anderen, an subjektsensiblen *Lehrverfahren* (vgl. GLÄSS 1961, RÖDLER 1987). Die von PRANGE vorgenommene Koppelung suggeriert, es seien das unvereinbare Größen – die Arbeit an einem didaktischen Kunstwissen, das sich nicht von unausgewiesenen Privatinspira-

tionen chaotisieren läßt, und die produktive, theoretisch geschärfte Aufmerksamkeit für das, was sich in bestimmten Szenen bei bestimmten Menschen an Subjektivität regt, in der Art, wie sie sich ihre Welt tätig anzueignen suchen. Auf die Frage, von welchen Sinngehalten denn das professionelle technologische Wissen, das PRANGE anpeilt, nun seinerseits inspiriert sein könnte, wenn es nicht mehr die Leitideen der Herbartianer sind, auf diese Frage findet man in diesem Aufsatz verblüffend wenig explizit Ausgeführtes. Freilich: Der nicht weiter eingeschränkte empfehlende Hinweis auf GEHLENS Hochschätzung institutionsgetreuer Pflichterfüllung, mit dem Angriff gegen die wehleidig-pädagogische Bürokratiekritik zusammengenommen, läßt immerhin die Vermutung entstehen, es gehe bei der technologischen Kunstlehre zuerst und zuletzt um eine rein formal zu exekutierende Bändigung der ungebärdigen Subjektivität des Nachwuchses. Um jeden Preis. Auch um den Preis des Verzichts auf jene Initiativen und Traditionen, die schließlich – mit welchen Einseitigkeiten und Überspanntheiten auch immer – die pädagogische Moderne ausmachten.

Schließlich: An jener „analytischen Erinnerung“, die PRANGE im Schlußteil seiner Überlegungen künftigen biographiesensiblen Studien über Pädagogen, ihre Taten und ihre Gedanken, empfiehlt – an jener „analytischen Erinnerung“ gebricht es seinen eigenen Darlegungen über das „infantile Regression“ bekundende „Kindheitsschema“ bestimmter Pädagogen durchaus – nicht nur übrigens bei der Nachzeichnung der sogenannten Reformpädagogik. Eine „differentielle, nicht identifikatorische Vergegenwärtigung“ von Pädagogen-Lerngängen könnte doch wohl weder die „Pädagogik vom Kinde aus“ in jene regressive Nacht postieren, in der alle Katzen gleich grau sind – noch könnte sie sich die Frage schenken, ob die Erwachsenenheit und die Professionalität bestimmter Pädagogen unangezweifelt für bare Münze genommen werden darf; ob es nicht auch regressive Anteile im Pochen auf Erwachsenenheit und auf subjektneutrale Wissenserzeugung und Wissensweitergabe geben kann. An diesen heikler Stellen löst PRANGE sein wissenschaftliches Programm, „der pädagogischen Reflexion in biographischer Perspektive“ nachzugehen, nicht ein – verherrlichende und verurteilende Globalisierungen sind da stärker als relativierende Unterscheidungen. Warum wohl?

Literatur

- BROCKMEYER, R.: Statement. In: Anstöße. Aus der Arbeit der Evangelischen Akademie Hofgeismar. (1984) H. 2, S. 66.
- GLÄSS, TH. (Hrsg.): Pädagogik vom Kinde aus. Weinheim 1961.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt/M 1985.
- NIETZSCHE, F.: Werke in drei Bänden. Hrsg. von K. SCHLECHTA. Bd. 1. München 1954.
- PRANGE, K.: Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 345–362.
- RÖDLER, K.: Vergessene Alternativschulen. Zur Geschichte und Praxis Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919–1933. Weinheim/München 1987 (im Druck).
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. 5. Aufl. Tübingen 1976.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Horst Rumpf, Ostpreußenstraße 12, 6100 Darmstadt 13